

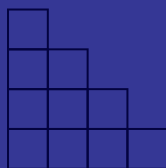
Paraná, Entre Ríos
República Argentina.

Julio 2023 / Volumen #14 (1)
Publicación Semestral

Scientia Interfluvius

Secretaría de
Ciencia y Técnica.

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENTRE RÍOS



Revista académica, bilingüe, arbitrada y multidisciplinaria.
Peer Review, bilingual and multidisciplinary journal.

UADER

LOS APRENDIZAJES ACTITUDINALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LA GASTRONOMÍA. UNA EXPLORACIÓN DESDE LOS SABERES CONSENSUADOS EN LAS POLÍTICAS Y ABORDADOS EN LAS INSTITUCIONES

ATTITUDINAL LEARNING IN PROFESSIONAL TRAINING THAT IS GASTRONOMY-ORIENTED. A STUDY BASED ON THE CONSENSUALISED KNOWLEDGE COMING FROM POLICIES AND APPROACHES IN RELATED INSTITUTIONS

Verónica Millenaar ¹

Fecha de recepción: 30/07/2022 | Fecha de aceptación: 14/09/2022

Cita sugerida: Millenaar, V. (2023) Los aprendizajes actitudinales en la Formación Profesional orientada a la gastronomía. Una exploración desde los saberes consensuados en las políticas y abordados en las instituciones; Scientia interfluvius, vol 14 (1), Universidad Autónoma de Entre Ríos: Paraná.

RESUMEN

El artículo tiene el objetivo de analizar las propuestas formativas orientadas a la gastronomía, considerando, por un lado, los lineamientos consensuados a nivel ministerial para dicho sector, y por el otro, las propuestas de dos centros de Formación Profesional (FP). Teniendo en cuenta que la gastronomía es un sector con alta presencia de trabajadores/as jóvenes y que se requiere, para desenvolverse laboralmente allí, no sólo de saberes técnicos sino también de aprendizajes actitudinales, se parte de una pregunta general: ¿son los saberes que ofrece la FP a los/as jóvenes aquellos que se requieren en el sector? De este modo, el artículo busca relacionar: 1) el perfil profesional acordado y definido a nivel de las políticas, que involucra consensos derivados de mesas sectoriales tripartitas y que explicitan los saberes requeridos en el sector de actividad; y 2) la formación que implementan dos Centros de FP diferentes, orientados a la gastronomía, uno situado en la Ciudad y otro en la Provincia de Buenos Aires.

PALABRAS CLAVE

Formación Profesional – Saberes – Jóvenes
Gastronomía

ABSTRACT

This article aims at analysing the training proposals oriented towards gastronomy. It takes into consideration the guidelines agreed upon at ministerial level for this sector on the one hand and the proposals of two Vocational Training Centres (VET) on the other. Taking into account that gastronomy is a sector with a high presence of young workers and that not only technical knowledge must be developed therein but also attitudinal learning, the article addresses a general question: is the knowledge offered by VET to young people what is required in the sector? In this way, the study seeks to relate: 1) the professional profile agreed upon and defined at policy level, which involves a consensus derived from tripartite sectoral boards which also explains the knowledge required in the sector of activity; and 2) the training implemented by two different VET Centres oriented towards gastronomy; one located in the City and another in the Province of Buenos Aires.

KEY WORDS

Vocational Training – Knowledge
Young People – Gastronomy

1. IDES- CONICET veronicamillenaar@gmail.com



INTRODUCCIÓN

El interrogante sobre los saberes que se desarrollan en la formación para el trabajo tiene ya un recorrido, asociado a las transformaciones del mundo laboral y productivo, las características de las condiciones laborales en el marco de la precarización y flexibilidad laboral, los nuevos requerimientos derivados de la sociedad del conocimiento y las lógicas actuales del capitalismo en donde los componentes inmateriales y cognitivos cobran relevancia en la valorización del capital (Riquelme & Herger, 2005; Figari et al., 2011; Drolas, 2011). En efecto, el debate actual en torno al “futuro del trabajo”, difundido tanto en medios académicos como desde los organismos internacionales (Novick, 2022; OIT, 2019), interpela directamente a la formación para el trabajo como dispositivo que tiene un rol en su anticipación a las exigencias de innovación y reconversión de los perfiles profesionales de los/as trabajadores/as.

Entre esas interpelaciones, el desarrollo de aptitudes para la autorregulación y para un comportamiento proactivo en los puestos laborales, es hoy una de las exigencias indiscutidas del mercado de trabajo. Como han analizado trabajos clásicos (Bates, 1991; Skeggs, 2019), la formación laboral produce un “ajuste” entre las expectativas de los/as estudiantes y los requerimientos y condiciones del trabajo.

En este artículo, nos centraremos en el sector de la gastronomía por su relevancia en la oferta de FP.² ¿Qué saberes exige el sector de la gastronomía a sus trabajadores/as? ¿Son esos mismos saberes los que se les ofrecen a los/as jóvenes en los Centros de Formación Profesional (FP)? En dicho sector gastronómico, tanto desde el área educativa como laboral se han especificado y definido los perfiles profesionales como así también las funciones de

2. De acuerdo a datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional del INET en el año 2021 el total de la matrícula de Formación Profesional de Hotelería, Gastronomía y Turismo alcanzaba un total de 72904 personas, siendo el 12% del total. Se trata de uno de los sectores con más matrícula, incluso por encima del sector de la Construcción o el de la Administración.

INTRODUCTION

The interrogation on the knowledge developed during professional training already has a defined path associated with transformations in the professional and productive world. There are also the characteristics of work conditions within the framework of precariousness and flexibility at work, the new requirements derived from society on knowledge and the current logic of capitalism where immaterial and cognitive components have a relevance in capital valorisation (Riquelme and Herger, 2005; Figari, Testa and Spinosa, 2011; Drolas, 2011). Indeed, the current debate around the “future of work”, diffused as much in academic media as through international organisms (Novick, 2022; OIT, 2019), directly interpolates work training as a device that has a role by its anticipation of the exigencies of innovation and reconversion of the professional profiles of the workers.

Among these questions, the development of aptitudes for autoregulation and proactive behaviour while working is currently one of the undiscussed exigencies in the labour market. As analysed by classic studies on the theme (Bates, 1991; Skeggs, 2019), professional training produces an “adjustment” between expectations of students and the requirements and conditions of work.

In this article, we will focus on the gastronomy sector for its relevance in the offer of Professional Training.² What is the knowledge the gastronomy sector demands of its workers? Is it the same knowledge that the young are offered at the Centres of Professional Training (FP)? In the said gastronomy sector, in the educational area as much as in the work sector, there are professional profiles that have been specified and defined as is the case also for the waiting staff and assistant cooks while outlining the specific

2 According to data from the Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional del INET (Federal Registry of Technical-Professional Institutions of the INET) in the year 2021, the total enrollments in Professional Training in the Hotel Industry, Gastronomy and Tourism reached a total of 72904 persons, this being 12% of the total. It is one of the sectors with the most enrollments and here, the numbers even surpass those of the Construction or Administrative sectors.

los mozos/as, camareros/as y ayudantes de cocina, delineando los saberes técnicos específicos que los mismos requieren, así como los saberes socio-laborales y actitudinales que éstos conllevan. Estos últimos saberes cobran especial relevancia al tratarse de un sector de actividad de “servicios”. Como muestra la literatura, el sector servicios se caracteriza por involucrar, en el proceso de trabajo y en las exigencias respecto de los/as trabajadores/as, dimensiones vinculadas al trabajo corporal y emocional, que permitan cumplir con la satisfacción del cliente.

Principalmente Arlie Russel Hochschild (1983) es quien ha acuñado la categoría de “trabajo emocional”, con la que se analiza el manejo de los propios sentimientos y emociones como elemento central de la actividad laboral especialmente del sector servicios, subrayando la necesidad para los trabajadores/as de adquirir un estado de ánimo determinado que garantice el bienestar en el cliente. Esto lo muestra la autora al analizar el trabajo que desempeñan las azafatas en los aviones, exigidas y motivadas a “agradar a los pasajeros”.

En la gastronomía, como así también en la hotelería, este manejo anímico y corporal (que incluye el trabajo postural y gestual que promueva una actitud de servicio) es un elemento fundamental (Garazi, 2018), así como también ha sido analizado para otros sectores como el de la estética profesional (Gorban y Tizziani, 2018; Millenaar, 2019). Ello está presente en los saberes a ser transmitidos a nivel ministerial, pero que es mayormente explicitado en los mismos Centros de FP, que trabajan con jóvenes, en su mayoría, con escasa experiencia laboral en dichos puestos de trabajo.

Podemos decir que en los cursos vinculados a la gastronomía no solo se imparten saberes técnicos y codificados, sino principalmente saberes considerados “tácitos” que deben explicitarse a lo largo de la cursada (Jacinto y Millenaar, 2012). Buscamos, entonces, reconocer cómo esas demandas “inmateriales” y “emocionales” -exigidas a los y las trabajadores/as- son convertidas en aprendizajes a ser, primeramente, consensuados a nivel ministerial, para luego ser transmitidos y evaluados en los Centros de FP.

Argumentaremos en este artículo, no obstante, que

technical knowhow that these posts require, as well as the socio-professional knowledge and attitudes that are sought. These last elements of knowledge have a special relevance when dealing with the sector of activity in “services”. As shown by literature, the services sector is characterised by dimensions linked to bodily and emotional work in the work process that permit the realisation of client satisfaction.

Principalmente, Arlie Russel Hochschild (1983) coined the category of “emotional work”, with which the management of feelings and emotions are analysed in the services sector, as a central element of working activity underlining the need of the workers to acquire a state of mind that guarantees the wellbeing of the client. This is shown by the author through the analysis of the work done by flight stewardesses on planes, with the exigency and motivation to “please the passengers”. In gastronomy, as well as in the hotel industry, this management of the mood and body (which includes working on posture and gestures that promote an attitude of service) is a fundamental element (Garazi, 2018), as has been analysed also in other sectors such as the beauty industry (Gorban and Tizziani, 2018; Millenaar, 2019). This is present in the knowledge being transmitted at a management level, but it is greatly explained at the same Professional Training Centres that work mostly with young people with little work experience in the afore-mentioned professional jobs.

We could say that in the courses linked to the gastronomy, not only technical and codified knowledge is imparted, but principally knowledge considered “tacit” that must be made explicit in the duration of the course (Jacinto and Millenaar, 2012). We search then, to recognise how these “immaterial” and “emotional” demands – made upon the workers – are transformed in learning to be, primarily at a management level, to then be transmitted and evaluated in the Centres of PT (Professional Training).

We will discuss in this article, however, that the said knowledge not only involves the emotional work of guaranteeing the wellbeing of the client but also seeks guaranteeing the acceptance of the work conditions of the employment offered by the sector. The posts in the services sector are characterised by their

dichos saberes no solo involucran el trabajo emocional de garantizar el bienestar en el cliente, sino que también buscan garantizar la aceptación de las condiciones laborales de los empleos del sector. Los puestos de trabajo en el sector servicios se caracterizan por su precariedad, sobre todo por sus horarios y francos rotativos, la utilización de horas extra no retribuidas como tales y la polyvalencia; precariedad que puede reconocerse en todo el conjunto de dichos empleos (De la Garza, 2010).

Particularmente en el sector de la gastronomía, se ha argumentado que las condiciones de trabajo incluyen largas jornadas laborales, a un ritmo sacrificado, con abundancia de empleos temporales y no registrados, denotándose informalidad en el sector (INET, 2009). El “trabajo emocional” al que Hochschild refiere puede traducirse, en las propuestas de formación aquí analizadas, en cierto aprendizaje actitudinal que lleva a los/as jóvenes a conformarse y valorar condiciones de trabajo flexibilizadas y precarias, y también a valorar el trabajo autogestivo e independiente como alternativa, teniendo en cuenta que el empleo asalariado es en ocasiones difícil de obtener.

Desde este marco, el artículo tiene el objetivo de indagar, comparando dos centros de FP de diferentes dependencias, propuestas formativas orientadas a la gastronomía, considerando los lineamientos consensuados a nivel ministerial para dicho sector. De este modo, el artículo busca relacionar: 1) el perfil profesional acordado y definido a nivel macro institucional, que involucra consensos derivados de mesas sectoriales en ambos ministerios y que explicitan los saberes requeridos en el sector de actividad; y 2) la formación que implementan dos Centros de FP orientadas a la gastronomía; uno situado en la Ciudad y otro en la Provincia de Buenos Aires (con algunas diferencias entre sí, como se verá más adelante).

Metodológicamente, el artículo se basa, por un lado, en el relevamiento de fuentes secundarias (catálogo de títulos, marcos de referencia, perfiles profesionales, normas de competencia laboral en el sector de actividad correspondiente, delineados tanto desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, como del Ministerio de Educación). Por otro lado, también se sustenta en 7 entrevistas

precariousness, above all for their hours and the rotational free days, the use of extra hours that are not remunerated as such and the polyvalence, a precariousness that can be recognised in the whole set of the said jobs (De la Garza, 2010). Particularly in the gastronomy sector it has been argued that the work conditions include long work hours, at a sacrificial rhythm, with an abundance of temporary, unregistered jobs denoted as being informal within the sector (INET, 2009). The “emotional work” referred to by Hochschild can be translated in the training proposals analysed here, in a certain attitudinal learning that leads the young to conform or value conditions of work that are flexible and precarious and also to value work that could be related to self-management or independent as an alternative, while bearing in mind that a salaried job is at times difficult to find.

From this framework, the article has the objective of researching and comparing two centres of PT of different dependencies, and training proposals oriented towards gastronomy, considering the consensual lineaments at a management level for the said sector. In this way, the article seeks to relate: 1) the professional profile accorded and defined at a macro-institutional level that involves consensus derived from sectorial tables in both ministries and that make explicit the knowledge required in the centre of activity; and 2) the training that is implemented by the two Centres of PT oriented towards gastronomy, one located in the City and the other in the Province of Buenos Aires (with some differences between the two as will be seen later).

Methodologically, the article is based, on the one hand on a survey of secondary sources (catalogue of titles, marks of reference, professional profiles, work competency norms in the sector of corresponding activity, outlined by the Ministry of Labour, Employment and Social Security as well as the Education Ministry). On the other hand, it is also based on 7 interviews with directorial figures and teachers of courses in gastronomy and cooking with the focus upon characterising and comparing the training proposals in both institutions.

en profundidad efectuadas en los centros ³ durante los años 2013 y 2014 con directivos y docentes de cursos de gastronomía y cocina, con el foco puesto en caracterizar y comparar las propuestas formativas de ambas instituciones.

Competencias, saberes, capacidades: un debate, no solo de vocablos

Antes de avanzar con los objetivos de este artículo, quisiéramos detenernos en el debate que se ha producido en torno a los “saberes para el trabajo”, en tanto nos permite comprender el escenario en el que, tanto desde el Ministerio de Educación, como de Trabajo, se inició la tarea de consensuar perfiles profesionales y normas de referencia que orientan, con objetivos de homologación, los contenidos curriculares para las diferentes familias profesionales a las que se orienta la FP.

Hay que decir que dicho debate ganó importancia en el ámbito de la formación para el trabajo desde comienzos del siglo XX cuando se comenzó a vincular el valor de la formación de los y las trabajadores/as con la “competitividad” y mayor rentabilidad empresarial. Particularmente, el vínculo entre educación y crecimiento económico se reconoce, por ejemplo, en la Teoría del Capital Humano, que data de las décadas de 1950 y 1960, y cuyos exponentes fueron Gary Becker y Theodor Schultz. Desde dicha teoría, se postulaba que la posibilidad de contar con determinado nivel educativo era asimilable a la posesión de cualquier tipo de capital material. Por esto mismo, a la inversión educativa era posible medirla en términos de su rentabilidad, lo que suponía que la elevación de las tasas de escolarización y la inversión del Estado en educación aseguraban rentabilidad futura y crecimiento económico. A pesar de las diversas críticas señaladas a dicha teoría en años posteriores, hace algunos años y, en parte, de la mano del enfoque de las “competencias”, ciertos fundamentos y recomendaciones para el cambio educativo retomaron el patrón que

Competencies, knowledge, capacities: a debate that is not only one of words

Before progressing towards the objectives of this article, we would like to pause at the debate produced around “knowledge for work”, which will allow us to understand the scenario in which the Ministry of Education as well as that of Labour began the task of agreeing upon professional profiles and reference norms to orient, achieve homologation objectives and curricular contents for different professional families that orient PT.

It must be said that the afore mentioned debate gained importance in the field of professional training since the beginning of the 20th Century when the value of training workers began to be linked to competitiveness and greater company profitability. Particularly, the link between education and economic growth is recognised, for example, in the Theory of Human Capital, which was dated in the 1950’s and 1960 and whose exponents were Gary Becker and Theodor Schultz. Based on this theory, it was postulated that the possibility of counting on a determined educational level was assimilable to the possession of any type of material capital. For this very reason, it was possible to measure educational investment in terms of profitability which supposes that the increase in the rates of schooling and the investment of the State in education assured future profitability and economic growth.

Despite the different criticisms of this same theory in the following years, some years ago, and, partly, emerging from the focus on “competencies”, certain fundamentals and recommendations for educational change the model that relates education with economic progress and competitiveness was retaken, though with some divergences in the arguments regarding the afore-mentioned Theory of Human Capital (Aronson, 2007). In the classic version of the said theory, there predominated a principle of an “instrumental” character: it centred on the idea of educating while respecting the coupling of educational system and the social division of work based on the differentiation in professions that was demanded by the Fordist organisation and mass production. Instead, as proposed by Aronson, from

3. Las entrevistas fueron efectuadas en el marco de la tesis doctoral (Millenaar, 2017). Las mismas fueron revisadas para la elaboración de este artículo, a la luz del relevamiento de fuentes documentales vinculados a la actividad mencionado.

relaciona a la educación con el progreso económico y la competitividad, aunque con algunas divergencias respecto de los argumentos de la Teoría del Capital Humano mencionada (Aronson, 2007). En la versión clásica de dicha teoría, predominaba un principio de carácter “instrumental”: se trataba de educar respetando el acoplamiento entre el sistema educativo y la división social del trabajo, a partir de la diferenciación de las ocupaciones que demandaba la organización fordista y la producción en masa. En cambio, como plantea Aronson, a partir de la década de 1980, la Teoría del Capital Humano “retorna” a la escena, bajo el planteamiento de un nuevo concepto en educación, que hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas para enfrentar eficazmente situaciones complejas. La educación debe dar importancia ahora a su carácter “inmaterial” (y no sólo instrumental), de cara a una sociedad que se ha visto transformada y que se ha vuelto más compleja y dinámica. Así, mientras la educación instrumental buscaba fomentar la disciplina y la especialización mediante la adquisición de conocimiento para un mundo de información lenta y escasa, la educación de hoy procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Aronson, 2007).

La incorporación y consolidación del enfoque de las competencias en el ámbito de la formación para el trabajo no estuvo exento de críticas y cuestionamientos. Tanto desde países europeos (Stroobants, 1999; Tanguy, 2001) como desde el ámbito regional y local (Drolas, 2011; Spinosa, 2003), se advirtió que la utilización de la noción de competencias como modo de mejorar la formación de los/as trabajadores/as y de la gestión del trabajo, se da correlativamente con la implantación de políticas de empleo que aceleraron procesos de flexibilidad y precarización laboral, cuestionando también la pertinencia de los contenidos de formación desde esta misma línea.

Así, por ejemplo, Drolas (2010) señala que la lógica del enfoque de las competencias fue utilizada desde un criterio empresarial para “sacar del medio” al actor colectivo o sindical volviendo universalizables las particularidades del trabajo. En tal sentido,

the decade of the 1980’s the Theory of Human Capital “returns” to the scene, under the approach of a new concept in education, which emphasises the acquisition of cognitive dispositions to efficiently confront complex situations. Education must give importance now to its “immaterial” character (and not only instrumental), face a society which has been transformed and which has become more complex and dynamic. Thus, while instrumental education seeks to foment discipline and specialisation through the acquisition of knowledge for a world of slow and scarce information, current education procures the awakening of the attitude of workers linked to ductility, disposition to learn, autonomy and communicative and relationship skills (Aronson, 2007). The incorporation and consolidation of the focus on competencies in the field of training for work was not exempt of criticisms and questioning. As much from European countries (Stroobants, 1999; Tanguy, 2001) as well as from regional and local areas (Drolas, 2011; Spinosa, 2003), there was a warning that the use of the notion of competencies as a way of improving training of workers and work management is correlative with the implanting of employment policies that accelerate processes of flexibility and precariousness at work, questioning also the pertinence of training contents along these same lines.

Thus, for example, Drolas (2010) points out that the logic behind the focus of competencies was used from a business criterion to “take away the fear” of the collective or trade unionist actor, to return to universalising of particularities at work. In this sense, the author sustains that those who collocate the criteria of determination of competencies are the same entrepreneurs with the intention of revalorising the individual link between the company and the worker at the time of placing a price on effort put into work. In this sense, Drolas (2011) shows that the definition of competencies that are offered are “intricate and morally valuative”, and the strict appeal to the work space and its qualification requirements become diffused, placing an accent on the extra-productive (knowing to be, knowing to learn and adapt). On the other hand, the authors also question themselves on how the competencies, that imply knowledge and action within the framework of real work experience, are explicitly transmitted; considering also

la autora sostiene que quienes colocan los criterios de determinación de las competencias son los mismos empresarios con la intención de revalorizar el vínculo individual entre empresa y trabajador a la hora de ponerle precio a la fuerza de trabajo. En tal sentido, Drolas (2011) señala que las definiciones de competencias que se ofrecen son “intrincadas y moralmente valorativas”, y la apelación estricta al espacio de trabajo y a sus requerimientos de calificación se vuelve difusa, poniendo el acento en lo extra-productivo (saber ser, saber aprender y adaptarse).

Por otra parte, los autores también se han interrogado en torno a cómo las competencias, que implican conocimiento y acción en el marco de la experiencia real de trabajo, se logran transmitir explícitamente; considerando además que éstos aprendizajes generalmente no están vinculados a los modos de acreditación de saberes del mundo educativo formal (Spinosa, 2006).

En efecto, quienes promovieron la formación basada en competencias argumentaron la pertinencia de desarrollar “normas de competencias laborales”, las cuales tiene el desafío de crear un modelo que refleje simultáneamente la simplificación, ampliación y enriquecimiento en las tareas, en una forma que pueda ser transmitida y reproducida fácilmente en distintos centros. Así, este paradigma teórico dio sustento a diferentes programas de financiamiento y apoyo en el desarrollo de “normas de competencia laboral” que procuraron garantizar un marco común en la formación para el trabajo. Particularmente en el caso de la Argentina, el área ministerial que fue interlocutor y canalizador de estos programas fue el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) desde la década de los 90. El diseño curricular de normas de competencia laboral (Catalano y otros, 2004) incluye el “análisis funcional” como una metodología que permite reconstruir las competencias que debe reunir un trabajador para desempeñarse competentemente en un ámbito de trabajo determinado. Como veremos en el próximo apartado, el manual enfatiza en la construcción del diálogo y el trabajo conjunto entre actores empresariales, sindicales y ministeriales.

A esta altura, puede establecerse que el enfoque de las competencias orienta el diseño curricular

that these apprenticeships are not generally linked to the ways of accrediting knowledge from the world of formal education (Spinosa, 2006).

In fact, those who promoted training based on competencies argued on the relevance of developing “work competency norms”, which face the challenge of creating a model that reflects the simultaneous simplification, amplifying and enrichment in the tasks in a way that can be transmitted and easily reproduced in different centres. Thus, this theoretical paradigm sustained different financing programmes and based itself upon the development of “work competency norms” that procured the guaranteeing of a common framework in training for a job. Particularly in the case of Argentina, the ministerial area that was an interlocutor and a channel for these programmes was the Labour Ministry, (Empleo y Seguridad Social) (MTEySS) (Employment and Social Security) from the decade of the nineties. The curricular design of professional competency norms (Catalano et al, 2004) includes the “functional analysis” as a methodology that allows the reconstruction of competencies that must reunite a worker to perform competently in a determined area of work. As we will see in the paragraph that follows, the manual emphasises the construction of a dialogue and the working together of entrepreneurs, trade unionists and functionaries of ministries.

At this point, it can be established that the focus of the competencies orient the curricular design of the courses promoted by the Labour Ministry. However, this is not exclusively the orientation of the courses promoted in the educational sectors. The development of the formative proposals managed by the educational portfolios, already mentioned by Jacinto (2015), took a path that was more distanced from the exigencies of the job market and employees in particular, responding to another type of demand which was more educational and related to social protection. Legislation that tends to protect workers’ and social rights proposed a concept of social protection based on educative and employment rights. The Law of Technical-Professional Education, sanctioned in 2005 was evidence of this conception, positioning Professional Training on a paradigm of educative right as a part of the policies of social and

de los cursos promovidos desde el Ministerio de Trabajo. Sin embargo, ésta no es exclusivamente la orientación de los cursos promovidos desde los ámbitos educativos. El desarrollo de las propuestas formativas gestionadas desde las carteras educativas, como ya ha planteado Jacinto (2015), tuvo un recorrido más alejado de las exigencias del mercado de trabajo y los empleadores en particular, respondiendo a otro tipo de demandas más de tipo educativo y de protección social. Legislaciones tendientes a proteger los derechos laborales y sociales plantearon una concepción de la protección social, basada en los derechos educativos y de empleo. La Ley de Educación Técnico-Profesional sancionada en 2005 evidencia esta concepción, posicionando a la Formación Profesional desde un paradigma de derecho educativo, como parte de las políticas de inclusión social y laboral y no solo de mayor crecimiento y productividad empresarial. De algún modo, este sustento teórico se hace evidente en el lenguaje empleado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) que, a diferencia del Ministerio de Trabajo, elige referirse a las “funciones” y “capacidades” a ser homologadas y transmitidas en los Centros de FP, obviando la noción de “competencias” que queda demasiado asociada a las demandas empresariales y a cierta lógica mercantilista del conocimiento.

En el apartado siguiente, indagaremos de qué manera tanto en los ámbitos de trabajo y educación se delinean y consensuan “competencias” y “saberes” orientados al sector de la gastronomía, particularmente observando el lugar que adquieren en dichos consensos los saberes “inmateriales”: actitudinales, comportamentales, emocionales y valorativos.

Para ello, hemos tomado como fuentes tanto las normas de competencia laboral definidas por el MTEySS, como el perfil profesional y normas de referencia, definidas en el INET y extendidas, desde el Consejo Federal de Educación, a todas las Jurisdicciones. La intención no es la de comparar los procesos de definición de un ámbito y otro (aunque, como hemos establecido, no es posible desconocer los sustentos teóricos diferenciados desde los que se desprenden), sino poder arribar al escenario general del consenso de saberes requeridos para el sector (considerando que la FP dialoga tanto con el

professional inclusion and not only of greater entrepreneurial growth and productivity. Somehow, this theoretical support is made evident in the language used by the Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (National Institute of Technological Education) which, unlike the Labour Ministry, chooses to refer to “functions” and “capacities” to being approved and transmitted in the PT Centres, making clear the notion of “competencies” that remain overly associated with the entrepreneurial demands and a certain mercantilist logic in knowledge.

In the following paragraph, we will research in what manner the spheres of work and education are outlined and fall in agreement or match “competencies” and “knowledge” oriented to the gastronomy sector, particularly observing the place acquired within the consensus by the said areas of “immaterial” knowledge: attitudinal, behavioural, emotional and valuative.

For this, we have taken as sources the labour competencies defined by MTEySS as well as the professional profile and reference norms defined by INET and extended by the Consejo Federal de Educación (Federal Council of Education), to all Jurisdictions. The intention is not to compare the definition processes of one sphere or another (even though, as we have established, it is impossible to ignore the theoretical sustenance differentiated by those who detach themselves). Instead, the idea is to be able to arrive at a general scenario of a knowledge consensus required for the sector (considering that PT has a dialogue within the education ministry as well as the labour ministry). At the same time, taking two Centres that are very contrasting examples we will observe how this knowledge is redefined, amplified and reformulated in concrete training proposals, in relation to the characteristics of the youngsters at whom they are directed.

Consensualised Knowledge: agreements at a ministerial level

As mentioned in the previous paragraph, the MTEySS, through its Sistema Nacional de Certificación de Competencias y Formación Continua (National System of Competencies and Continuous Training) has developed the Sectorial Councils that are

ámbito ministerial educativo, como con el laboral). Asimismo, tomando como ejemplos dos Centros muy contrastantes entre sí, observaremos cómo estos saberes son redefinidos, ampliados y reformulados en propuestas formativas en concreto, en función de las características de los públicos juveniles a los que se dirigen.

Saberes consensuados: los acuerdos a nivel ministerial

Como se ha planteado en el apartado anterior, el MTEySS, a través de su Sistema Nacional de Certificación de Competencias y Formación Continua ha desarrollado los Consejos Sectoriales, que son espacios de diálogo tripartito entre empresarios, sindicatos y Estado. En el marco de estos Consejos se han desarrollado las “Normas de competencia laboral” que expresan las exigencias que tienen los puestos de trabajo y las ocupaciones, con el fin de orientar a trabajadores, empresarios y organizaciones sindicales en los procesos de formación y reconocimiento de la experiencia laboral. De acuerdo a lo señalado por el mismo Ministerio, dichas normas expresan la demanda que se les presenta a los/as trabajadores/as, siendo una descripción actualizada de las exigencias que se manifiestan en determinados puestos de trabajo. Su legitimidad se sustenta, de acuerdo a esta visión, en que se han desarrollado con la activa participación de los representantes de los trabajadores y de los empleadores⁴, en un marco de diálogo y consenso, con la asistencia técnica del mencionado Ministerio.

En el caso de las normas de competencia laboral, para el sector del turismo, la hotelería y la gastronomía, se cuenta con diez normas (Ayudante de cocina, Barman, Cocinero, Gobernanta, Jefe de recepción, Maître, Mozo, Mucama, Parrillero y Recepcionista). Particularmente, del análisis de las

spaces for tripartite dialogues between entrepreneurs, trade unions and the State. Within the framework of these Councils “Norms of work competence” have been developed and they express the exigencies of working positions and jobs aimed at orienting workers, entrepreneurs and trade union organisations in the training processes and recognition of work experience. In agreement with what has been laid down by the same Ministry, the said norms express the demands made of the workers, as it is an updated description of the exigencies manifested in determined work positions. Its legitimacy sustains the exigencies, in keeping with this vision which has been developed with the active participation of the representatives of the workers and employers⁴, within a framework of dialogue and agreement with the technical assistance of the afore-mentioned Ministry.

In the case of the norms for work competency, for the tourism, hotel industry and gastronomy sector, there are ten of them (Assistant cook, Barman, Cook, Manager, Head of reception, Maître, Waiter, Cleaner, Grill operator and Receptionist). Particularly from the analysis of the norms for “Waiter” and “Cook”, the inclusion of the following attitudinal and behavioural aspects of the workers stand out: criteria for presentation and cleanliness of uniforms, verbal and non-verbal communication tools, as well as courtesy rules that involve cordiality, empathy, attentiveness, presence and vocation for the service. In addition, a foreign language is included as another complementary skill to exercise the task adequately (MTEySS, 2009a; 2009b).

For their part, from the National Ministry of Education, particularly from INET, different encounters of the sectorial forum of the Hotel Industry and Gastronomy were developed as in March and May 2009, which aimed at establishing new “*Points of Referen-*

4. En el caso del sector de la gastronomía han participado la Asociación de Hoteles de Turismo, la Federación Empresaria Hotelera Gastronómica de la República Argentina (FEHGRA) y la Unión de Trabajadores del Turismo, Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina (UTHGRA).

4. In the case of the gastronomy sector, the participants were: la Asociación de Hoteles de Turismo (Association of Tourist Hotels), la Federación Empresaria Hotelera Gastronómica de la República Argentina (FEHGRA)(The Entrepreneurial Hotel Federation of Gastronomy of Argentina) la Unión de Trabajadores del Turismo, Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina (UTHGRA) (The Union of Workers in Tourism, Hotel and Gastronomy Industry of Argentina)

normas para “Mozo” y “Cocinero”, se destaca la inclusión de los siguientes aspectos actitudinales y de comportamiento de los trabajadores/as: criterios de presentación y pulcritud de sus uniformes, herramientas de comunicación verbal y no verbal, como así también reglas de cortesía que involucran la cordialidad, la empatía, la atención, la prestancia, la vocación de servicio. Asimismo, se incluye al idioma de lengua extranjera, como otro conocimiento complementario para ejercer adecuadamente la tarea (MTEySS, 2009a; 2009b).

Por su parte, desde el Ministerio de Educación de la Nación, particularmente desde el INET, se desarrollaron también diferentes encuentros del foro sectorial de Hotelería y Gastronomía durante marzo y mayo de 2009 con el fin de establecer nueve “Marcos de Referencia” de distintas especialidades orientadas a la actividad (Ama de llaves, Cocinero, Mozo/Camarero, Mucama, Organizador de Eventos, Organizador de operaciones hoteleras, Panadero, Pastelero, Recepcionista de Hotel). Este proceso implicó el consenso de todas las jurisdicciones a través de Consejo Federal, para su homologación. En el caso el Marco de Referencia para Mozo/Camarero, es de destacar la inclusión de aprendizajes actitudinales, tal como se observa a continuación:

“Este profesional tendrá capacidad para actuar con autonomía en el proceso de servicio de alimentos y bebidas. Estará en condiciones de tomar decisiones en situaciones complejas y no rutinarias que se le presenten en las operaciones de servicio, aplicando criterios de la calidad y reconociendo los diversos objetivos establecidos por la organización.” (Res. CFE N° 149/11 Anexo X, p. 2)

El documento -que no habla de competencias, sino de funciones y capacidades profesionales- establece, dentro de los contenidos, la mención a la construcción del rol profesional, que involucra el siguiente componente: *“transformaciones internas, de la aptitud a la actitud profesional”*. Como puede verse, el contenido “transformación interna” refleja el trabajo de subjetivación a lo largo de la formación y la necesidad de que se produzca un determinado proceso: volverse mozo profesional. Dicha transformación, como el mismo contenido lo señala

ce” for different specialities oriented at the activity (Housekeeper, Cook, Waiter, Cleaning Staff Member, Event Organiser, Organiser of Hotel Operations, Baker, Pastry Chef, Hotel Receptionist). This process implied the agreement of all of the jurisdictions through the Federal Council, for approval. In the case of the Reference Point for Waiter, it must be underlined that attitudinal learning was included as will also be seen later in this article.

“This professional will have the capacity to act with autonomy in the process of serving food and drinks. She/he will be able to take decisions in complex situations that are not customary that arise while working, applying criteria of quality and recognition and the diverse objectives established by the organisation.” (Res. CFE N° 149/11 Annex X, p. 2)

The document – which does not mention competencies, but professional functions and capacities – establishes within the contents, the mention of the construction of the professional role that involves the following component: “internal transformations, of aptitude for the professional attitude”. As can be seen, the content “internal transformation” reflects the work of subjectivisation throughout the training and the need that a determined process be produced: become a professional waiter. This transformation, as the very content shows, not only implies the acquisition of technical knowhow but learning expected behaviour: helpful attitude, autonomous management of the task, permanently correct disposition.

In the case of the Frame of Reference for the job of cook consensually mentioned by the CFE, the possibility is didactically proposed of placing the student in a real working situation for cooking in different business-related settings. From there on the inclusion of “professionalising practices” is promoted:

“They are learning situations managed according to different modalities for the education institution, referring to performances, criteria and significant environments for the professional role that motivate reflective practices through the staking of thought schemes, of perception, evaluation and action, integrating ca-

la, no solo implica la adquisición de saberes técnicos, sino que también deberían producirse cambios actitudinales “internos” para alcanzar los comportamientos esperados: actitud servicial, gestión autónoma de la tarea, disposición permanentemente.

En el caso del Marco de Referencia para la función de cocinero consensado para el CFE, se incluye como propuesta didáctica la posibilidad de situar al alumno en ámbitos reales de la producción de la cocina en diferentes formatos de negocios. A partir de allí se promueve la inclusión de “*prácticas profesionalizantes*”:

“Son situaciones de aprendizaje gestionadas según diferentes modalidades por la institución educativa, referenciadas en desempeños, criterios y entornos significativos del ejercicio de un rol profesional que incentivan la práctica reflexiva mediante la puesta en juego de esquemas de pensamiento, de percepción, evaluación y acción, integrando capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en la trayectoria de formación. Podrán asumir diferentes formas ya sea de proyecto, microemprendimiento o formación en el centro de trabajo” (CFE, Resolución 149/11, Anexo IX, p. 5).

En este sentido el documento señala la valoración de la experiencia práctica para adquirir, no solo el saber técnico, sino también el “*saber hacer en situación*” (Spinosa 2006), buscando que los cursantes puedan dar respuesta a múltiples demandas, así como organizar correctamente la tarea para satisfacer los requerimientos que se les hagan. La experiencia práctica en un espacio real de trabajo coloca al cursante ante hechos no previstos que promueven la capacidad de resolver problemas, adquiriendo una actitud serena, pragmática y efectiva en función del resultado final que se espera. Así, los contenidos actitudinales también aquí cobran un papel relevante.

De algún modo, todos los documentos reflejan la evaluación que se hace del empleo en el sector, en donde “*el personal es fundamental; es un elemento clave y el servicio está en sus manos. La calidad del servicio y la experiencia de los clientes dependen en*

pacities, knowledge, skills and attitudes in the training trajectory. These could take different forms whatever the project, be it a micro-enterprise or in a work centre” (CFE, Resolución 149/11, Annex IX, p. 5).

In this sense the document points to the assessment of practical experience to acquire, not only technical knowhow, but also the “knowing what to do in the actual situation” (Spinosa 2006), seeking that the students of the courses could respond to the multiple demands to satisfy the requirements imposed upon them. The practical experience in a real work place collocates the student before unforeseen facts that promote the capacity to resolve problems, acquiring a serene attitude that is pragmatic and effective in the function of the awaited final result. Thus, attitudinal contents have a relevant role here.

In some way, all of the documents reflect the evaluation that is made of the job within the sector, where “*the personal is fundamental; it is a key element and the service is in the hands of the employee. The quality of the service and the experience of the clients depend greatly on the human factor*” (INET, 2009, p. 45).

Approach to knowledge: the training proposals of the educational centres oriented towards the gastronomy sector

¿What knowledge is offered in the centres of PT and how much of it is related to the guidelines given at a macro institutional level? How is this attitudinal knowledge (linked to the knowledge of the worker) recognised in concrete training proposals?

Firstly, it must be said that the system of PT in Argentina is very heterogeneous, and therein coexist Centres that depend exclusively on the educational portfolios of the provincial jurisdictions with others that, even though they are found beneath the same orbit, function in a way convened upon with the organisations of civil society (religious, trade-unionist, social). In addition, the offer of PT also includes programmes of non-governmental organisations without official accreditation (with titles that are not validated by the Education Ministries). The two Cen-

gran parte del factor humano" (INET, 2009, p. 45).

Saberes abordados: las propuestas formativas de los centros educativos orientadas al sector de gastronomía.

¿Qué saberes son ofrecidos en los centros de FP y cuánto se relacionan con los lineamientos acordados a nivel macro institucional? ¿De qué manera esos saberes actitudinales (vinculados al saber ser trabajador) son reconocidos en propuestas formativas en concreto?

Primeramente, hay que decir que el sistema de FP en la Argentina es muy heterogéneo, conviviendo en su interior Centros que exclusivamente dependen de las carteras educativas de las jurisdicciones provinciales, con otros que, si bien también se encuentran bajo la misma órbita, funcionan de forma convenida con organizaciones de la sociedad civil (religiosas, sindicales, sociales). Asimismo, la oferta de FP también incluye programas de organizaciones no gubernamentales, sin acreditación oficial (con títulos no validados por los Ministerios educativos). Los dos Centros que elegimos analizar tienen en común que incluyen cursos dirigidos al sector de la gastronomía ("gastronomía" en un caso y "cocina" en el otro); pero se diferencian por las características de sus propuestas institucionales: el primero se trata de una OSC sin titulación oficial, situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el segundo de un Centro provincial del conurbano norte de la Provincia de Buenos Aires, conveniado con una organización religiosa.

El programa de formación de la OSC, no acreditado oficialmente por ningún organismo público (lo llamaremos Centro 1), se encuentra dirigido a jóvenes de entre 16 y 22 años, estudiantes del último año del secundario, o con el secundario completo, y que pertenecen a familias de escasos recursos económicos. El hecho de no estar acreditado oficialmente hace que, en términos estrictos, no tenga ninguna exigencia en seguir los lineamientos generales consensuados y desarrollados en el apartado anterior. Su falta de acreditación es de hecho una decisión adrede para poder desarrollar un diseño curricular más acorde al mundo del trabajo y de la capacitación empresarial. (Su Directora nos decía:

tres that we chose to analyse have courses in common that include those directed at the gastronomy sector ("gastronomy" in one case and "cooking" in the other); but they are different for the characteristics of their institutional proposals: the first is a OSC without an official title located in the City of Buenos Aires and the second is a provincial Centre in a suburb to the North of the Province of Buenos Aires, linked to a religious organisation.

The training programme of the ISC, not accredited by any public organism (we will call it Centre 1), is found directed at youngsters between 16 and 22 years of age, students in the last year of secondary school or who have finished secondary school and who belong to families with scarce economic resources. The fact of not been accredited officially leads, in strict terms, to not having to follow any exigency in the general lines, agreed upon and developed previously in this article. The lack of accreditation is in fact a deliberate decision to enable the development a curricular design that is more in keeping with the world of work and entrepreneurial training. (The centre's Directress told us: *"if we submit ourselves to the logic of the Ministry, how do we justify the juggling, the magicians, that there is no mathematics? Because the idea is to make a successful Project in education, but imitating the world of work"*). However, we will see that, between the knowhow imparted the attitudes occupy a central place, as we have seen in the reference frameworks given by the ministries.

The training programme in gastronomy consists of the offer of a course that is given after the school shift, twice a week during the year. In its offer of speciality courses there is "gastronomy and hotel industry" aimed at training waiters for different companies (gastronomic, of events and touristic). Within the contents recognised by the course, on the one hand there is a more general knowledge of the domain of gastronomic enterprises, their structures, their culture and norms. On the other hand, technical knowledge in relation to the task is called for: knowledge of dishes, protocol norms, the gastronomic service cycles and notions with regard to attention to the client. In addition, among the contents more general knowledge linked to communication

“si nosotros nos sometieramos a la lógica del Ministerio, ¿cómo justificamos los malabares, los magos, que no hay matemáticas? Porque la idea es hacer un proyecto exitoso en educación, pero imitando el mundo del trabajo”). No obstante, veremos que, entre los saberes que imparten, los actitudinales ocupan un lugar central, como vimos en los marcos de referencia acordados ministerialmente.

El programa de formación en gastronomía consiste en el ofrecimiento de un curso que se dicta a contraturno de la escuela, dos veces por semana, durante un año. En el ofrecimiento de sus especialidades se encuentra “gastronomía y hotelería” con el objetivo de formar camareros para distintas empresas (gastronómicas, de eventos, turísticas). Dentro de los contenidos del curso reconoce, por un lado, un saber más general en torno a las empresas gastronómicas, sus estructuras, sus culturas y sus normativas. Por otro lado, se identifican saberes técnicos en relación a la tarea: conocimientos sobre platos, normas de protocolo, los ciclos del servicio gastronómico y nociones respecto de la atención del cliente. Asimismo, entre sus contenidos, se incluyen saberes más generales ligados a la comunicación, así como contenidos referidos a la vestimenta, presencia, actitud gestual y corporal. De este modo, la propuesta formativa busca simular la experiencia de trabajo del modo más ajustado posible. Por lo tanto, el curso debe resultar una experiencia lo más cercana a un trabajo real, y esto se refleja en el espacio en el que se aprende (aulas que simulan ser restaurantes), los materiales que se utilizan (vajillas, mantelería, bandejas), los docentes que dictan las clases (trabajadores o capacitadores en el sector de la gastronomía, organización de eventos, etc.) y la dinámica de las mismas (centrado en ejercicios dramatizados).

Una de las acciones características que realiza el Centro 1 es la de solicitar a los/as jóvenes que comiencen a venir con un uniforme (una vez conformado el grupo que cursa gastronomía). El uniforme consta de un pantalón negro y una camisa blanca, que siempre deberán traer limpia y planchada. Este requisito es fundamentado por directores y docentes como un ejercicio importante de cara a la inserción laboral, en tanto permite adquirir el hábito de la responsabilidad, pulcritud, compromiso. Si bien

is included as well as contents referring to clothing, presence and the gestural.

In this way, the training proposal seeks to simulate the work experience in the closest way possible. Thus the course ought to be a very much like a true work experience, and this is reflected in the space used for learning (classrooms that simulate a restaurant setting), the material used (casseroles, table cloths, trays), teachers who dictate classes (workers or capacitors in the gastronomy sector, event organisation etc.) and the dynamics of the same (centred upon dramatized exercises).

One of the characteristic actions carried out by Centre 1 is that of soliciting that the youngsters who begin classes arrive in uniform (once the group in the gastronomy class is formed). The uniform consists of a black pair of pants and a white shirt that has to always be clean and ironed. This requisite is founded by the directors and teachers as an important exercise in preparing insertion in this line of work, while acquiring the habits of responsibility, neatness) and compromise. Even though some youth resist the use of a uniform, the equilibrium of the Centre is positive: it is question of a disciplining job which includes an exercise of corporal involvement but one that produces an entrenchment in the responsibility and compromise with training. Requiring a uniform is the basis for working on individual aspects of the youth enrolled: their disposition to work, they ways of communicating, their self-perception and position before life's options. The juvenile subjectivities are a central element in which to intervene for the Centre; this is so principally regarding the modification of their “values”, but also with regard to their “attitudes, gestures and behaviour”.

The attitudinal does not come easily to them, as they come from families which do not give them fundamental competencies required to enter into the world of work. Responsibility, compromise, an attitude of service, team work, fellowship...do not exist much and they do not bring it with them from their homes (Trainer in the gastronomic, technical area, Centre1)

algunos chicos se resisten al hecho de portar uniforme, el balance del Centro es positivo: se trata de un trabajo de disciplinamiento, que incluye un ejercicio desde lo corporal, pero que produce un afianzamiento de la responsabilidad y el compromiso con la formación. Exigir uniforme es el puntapié para trabajar aspectos propios de los/as jóvenes: su disposición al trabajo, sus formas de comunicarse, de autopercebirse y de posicionarse frente a las opciones de vida. Las subjetividades juveniles son para el Centro un elemento central en el cual intervenir, principalmente en cuanto a la modificación de sus “valores”, pero también respecto de sus “actitudes, gestos y comportamientos”.

Lo actitudinal les juega muy en contra, porque vienen de familias donde no tienen como base competencias que se les requieren cuando entran a trabajar. Responsabilidad, compromiso, actitud de servicio, trabajo en equipo, compañerismo... no existe mucho eso y no lo traen desde sus casas (Capacitadora área técnica gastronomía, Centro 1)

La principal dificultad que tienen muchos es la comunicación. Porque tienen un perfil mucho más exacerbado de sometimiento, de poca costumbre al manejo de lo verbal para expresarse. En el tema de sus valores, lo que eligen para sus vidas... y también en la presencia hay que trabajar mucho con los chicos al principio (Tutora, Centro 1)

Así, la formación apunta, por sobre todas las cosas, a ofrecer una experiencia de subjetivación, a la vez que de disciplinamiento laboral, para lograr ese “ajuste” entre las expectativas de los/as jóvenes y lo que se espera de ellos/as en los puestos de trabajo en el sector de la gastronomía. Esto implica ofrecer saberes principalmente actitudinales que son requeridos en esos puestos de trabajo y a los que los y las jóvenes no acceden por no contar con experiencia en este tipo de empleos. En este sentido, si bien se asumen las dificultades que evidencian los jóvenes de cara a su inserción laboral, también se afirma que no son ellos quienes pueden intervenir en esas condiciones, porque se trata de reglas del juego ya dadas.

The principal difficulty that many have is communication. Because they have an exacerbated profile of submission, and are hardly accustomed to managing the verbal to express themselves. On the subject of values, what they chose for their lives...and also on their presentation...one must work a lot with the young students at the beginning (Tutor, Centro 1)

Thus, the training aims above all at offering an experience in subjectivisation, one of disciplining for work to achieve the “adjustment” between expectation of the youth and what is expected of them in these jobs and which for them is yet inaccessible because they have no experience in this sort of employment. In this sense, even if the difficulties they face are taken up and faced, and lead to their insertion in the world of work, it also affirms that it is not they themselves who can intervene in these conditions because it is a question of a game with set rules.

I cannot tell the students that I have the ability to change the criteria of the work market. I do have the ability to not accept or to complain when an enterprise does not behave as it ought to, but the market has regulation rules that one does not control (...) We tell them: if you want to work in gastronomy, your hair is a topic, tattoos also, and piercings that, even for security reasons we will have to remove. You can have them if you wish. You can do it. Now...you are losing opportunities if this is your chosen field. I have to be honest and tell you that your market is narrowing. I don't know if that is a little violent and at times I think about it but in no instance does that go against the personal choice of one (Director, Centro 1)

In this way, in the training proposal of Centre 1, the emphasis is placed on work knowledge that is “not technical”. This means that knowledge that is uncodified and tacit, linked to “knowing how to be” and “knowledge of the situation” (Spinosa, 2011). In addition, when a balance is made of the training, the team sustains that the principal tool that the youth take away is their capacity for self-criticism regarding their own way of working. In keeping with what

Yo no puedo decirles a los chicos que tengo capacidad de modificar los criterios del mercado. Sí tengo capacidad de no aceptar y reclamar cuando una empresa no se comporta como corresponde, pero el mercado tiene reglas de regulación que no están a cargo de uno (...) Nosotros les decimos: si querés trabajar en gastronomía el pelo es un tema, los tatuajes son un tema, piercings, que hasta por temas de seguridad te lo vas a tener que sacar. Te lo podés poner. Vos podés hacerlo. Ahora... estás perdiendo chances si tu camino es ese. Tengo que ser honesto y decirte que tu mercado se achica. No sé si es un poco violento y yo a veces me lo replanteo, pero en ningún caso va en contra de la elección personal de cada uno (Director, Centro 1)

De este modo, en la propuesta formativa del Centro 1 el énfasis está puesto en los saberes del trabajo “no técnicos”. Es decir: aquellos saberes no codificados y tácitos, vinculados al “saber ser” y al “saber en situación” (Spinosa, 2011). Asimismo, cuando se realiza un balance de la formación, el equipo sostiene que la principal herramienta que los/as jóvenes se llevan es su capacidad para realizar autocríticas sobre el propio modo de trabajar. De acuerdo a lo que sostiene la literatura, esta estrategia, que apunta a una formación más amplia, responde a las demandas del capitalismo contemporáneo de trabajadores capaces de volcar su “saber hacer reflexivo” a los procesos de trabajo y producción (Boltanski y Chiapello, 2002).

Las clases están fuertemente enfocadas al autocrecimiento, la autocrítica y el fortalecimiento individual. Se trabaja la propia postura, la presencia, la comunicación. Respecto de esta última, no solo se aborda la comunicación en términos gestuales y verbales, sino que se trabaja también la dicción y el vocabulario, junto a una fonología. Los ejercicios que realizan con los/as jóvenes son bien variados: desde ejercicios de pronunciación, desfiles, lecturas y relatos de historias frente al público de compañeros, hasta ejercicios donde deben filmarse y luego observarse. Gran parte de estas técnicas apunta al ejercicio práctico: los chicos dramatizan el rol de camareros y clientes, a partir de lo cual los docentes pueden marcar imperfecciones, situa-

has been written on the subject, this strategy that aims at a training that is more ample, responds to the demands of contemporary capitalism of workers capable of channelling their “reflexive knowledge” or know-how to the processes of work and production (Boltanski and Chiapello, 2002).

The classes are strongly focussed on self-knowledge, self-criticism and individual strengthening. Individual posture, presentation and communication are worked upon. With regard to this last, not only communication in terms of gestures is dealt with but also diction and vocabulary together with a phonologist. The exercises that are done with the young are well varied: from pronunciation exercises, parades, lectures and relating stories facing a public of peers, even exercises which they have to film and then observe themselves. A greater part of these techniques points to the practical exercise: the youngsters dramatize the role of waiters and clients, based on this activity the teachers can notice imperfections, situations that could possibly arise at a real job, advice is given on the speciality. In this sense, it is important to underline that the teachers too are employed in the gastronomy sector.

I like talking of my own experience with the students; in those moments a terrible silence falls and all the attention is there, in this story. Often they have to be brought back to the class. Because it is rare to find it in a teacher at secondary school or the university...who refers to their own experience (Capacitator in the technical area of gastronomy, Foundation)

Thus, Centre 1 acts as a device for work related socialisation that seeks to produce subjectivities linked to work, based on the exercising of practices that lead to transforming the conduct and thinking of the young and also to value the rules of the job market of the gastronomy sector. At Centre1 the idea that the classes ought to be “stripped of their content” is shared, precisely to be able to work with what is body and behaviour related.

ciones que podrían resultar posibles en un trabajo real, transmitiendo consejos propios de la especialidad. En este sentido, es importante destacar que los docentes son también empleados del sector de la gastronomía.

A mí me gusta hablarles de mi propia experiencia a los chicos; y en esos momentos se hace un silencio terrible y toda la atención queda ahí, en ese relato. Y muchas veces lo traen de vuelta a la clase. Porque es raro encontrarlo en un docente de secundario o de facultad... que expongan desde la propia experiencia (Capacitadora área técnica gastronomía, Fundación)

Así, el Centro 1 actúa como dispositivo de socialización laboral principalmente buscando que se produzcan subjetividades vinculadas al trabajo, a partir del ejercicio de prácticas que llevan a transformar las propias conductas y pensamientos y a valorar las reglas del mercado de trabajo del sector gastronómico. En el Centro 1 se comparte la idea de que las clases deberían estar “despojadas de contenido”, justamente para poder trabajar lo corporal y comportamental.

Todavía tenemos muchos contenidos que son superficiales y que queremos pulir. Hay que despojar de contenido... despojar de contenidos al capacitador frente a la situación de aula, que no se banca trabajar sin contenidos, y despojar de contenidos al alumno, que también a veces demanda contenidos, porque si no parece que no está aprendiendo (Director, Centro 1)

Hay que decir que una tensión especial se evidencia en los discursos del Centro 1 cuando se evalúa la apropiación de los/as jóvenes del valor del empleo formal. En ocasiones, ese valor entra en contradicción con sus expectativas, porque el empleo formal en el sector de la gastronomía involucra una alta flexibilización: horarios y francos que pueden ser rotativos, jornadas laborales extendidas. Son los/as jóvenes quienes tienen que dirimir entre esas opciones contrapuestas: requerimientos exigentes del empleo formal en el sector vs. puestos laborales más acordes a sus expectativas, pero sin los bene-

We still have many contents that are superficial and that we would like to polish. We must strip the content...strip them to enable them in the face of classroom situations that do not tolerate working without content and strip the contents for the students who also at times ask for contents because otherwise it seems as though they are not learning (Director, Centro 1)

It must be said that a special tension can be seen in the discussions at Centre 1 when the appropriation of the youngsters of the value of formal employment is being evaluated. On occasion, this value enters into contradiction with their expectations, because formal employment in the gastronomy sector involves a high flexibilisation of work hours and days off that can be rotational; there are also work days that tend to get extended. It is the young student who must decide from among these options that are counterpoised: rigorous requirements of formal employment in the sector vs jobs that are more in keeping with their expectations though without the benefits of formal employment. On this point, Centre 1 makes the effort of getting “well into” the subjectivities of the youth: it is not sought that the institutional discussion be made instrumentally appropriate but instead insist on the need that the students “believe” in the value of formality so there that will be greater adhesion and compromise in their future work.

The youngster buys the discussion, shows enthusiasm and as a good student, repeats what we tell her/him, believing more or less, and they begin to leave aside their informality because a formal job appears...The important thing is that the student herself/himself –believe it, because thus, it seems much more reasonable to work more or less at the kiosk ‘round the corner where there is no compromise of any sort (‘round the corner), than go to the restaurant Pirulo which pays them very well (but where they would work until closing time, return to their neighbourhoods at night, the restaurant is located far from home) (Director, Centro 1)

ficios del empleo formal. En este punto, el Centro 1 hace un esfuerzo en llegar “bien profundo” a las subjetividades de los jóvenes: no se busca que el discurso institucional sea apropiado instrumentalmente, sino que se insistió en la necesidad de que los/as chicos/as “crean” en el valor de la formalidad para que haya mayor adhesión y compromiso en los puestos laborales futuros.

El chico compra el discurso, se entusiasma, como buen alumno repite lo que nosotros decimos, creyéndolo más, creyéndolo menos, y llega a dejar la informalidad porque apareció un trabajo formal... Lo importante es que él mismo lo crea, porque por ahí le parece mucho más razonable hacer el trabajo más o menos en el almacén de la esquina, que no hay un compromiso de ningún tipo (pero lo tiene en la esquina), que ir al restaurante Pirulo que le pagan muy bien (pero trabajo hasta el cierre, vuelvo al barrio de noche, queda más lejos) (Director, Centro 1)

Así, en el Centro 1 se realiza un esfuerzo por explicitar conocimientos requeridos en los puestos de trabajo con el fin de vincular a sus egresados con empresas de la gastronomía, generando un trabajo muy efectivo de colocación de sus cursantes en puestos de trabajo del mundo formal.

Como se verá ahora, esto es un poco distinto en el Centro 2. Se trata de un Centro de FP conveniado con una organización religiosa que ofrece cursos de formación profesional a jóvenes en situación de vulnerabilidad. En dicho Centro se reconoce el valor de esta oferta para los y las jóvenes del barrio donde se encuentra situado. Todos los cursos que ofrece el Centro 2 están acreditados oficialmente por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y se ofrecen de forma gratuita. Por esa razón, los diseños curriculares de los cursos se ajustan a los lineamientos antes descriptos. No obstante, el modo en que los abordan evidencia un “ajuste” respecto al público al que se dirigen.

En el caso del curso de “cocina”, el mismo está dirigido a chicas a partir de los 16 años. Tiene una duración de dos años, una carga horaria de 20 horas semanales y el único requisito de haber terminado

Thus, in Centre 1 an effort is made to make explicit the knowledge required in these jobs with the aim of linking the graduates with enterprises related to gastronomy, generating a very effective work of collocation of those following the course in jobs found in the formal world.

As will be seen now, this is a little different in Centre 2. Here we see a Centre of PT convened with a religious organisation that offers professional training courses to young people in vulnerable situations. In this Centre, the value of what they offer the youth of the neighbourhood where it is located is recognised. All of the courses offered in Centre 2 are officially accredited by the General Direction of Culture and Education for the Province of Buenos Aires, and the courses are offered free of charge. For this reason, the curricular designs of the courses are adjusted to the outlines already described. However, the way in which they are dealt with shows an “adjustment” with regard to the public for whom they are addressed.

In the case of the course for “cooking”, the same is directed at girls from 16 years of age onwards. Its duration is two years with 20 hours of classes per week and the only prerequisite is to have finished primary school. The class timetable is divided between technical and social work training aimed at reinforcing basic knowledge and developing social skills. In keeping with the voices of the coordinators and teachers, the division of courses by sexes is a policy imposed by the religious institution where the Centre functions. However, far from criticising this imposition, the work team perceives that this has been an effective strategy. In this way, the Centre profits from the differentiation to work on specific questions with one group or another based on the idea that men and women need different things. In this way, in Centre 2 it is possible to recognise particular intervention strategies, which make it singular. In the cooking course, the female students learn to elaborate different meals, to manipulate foodstuffs, learn the proper use of tools, electro-domestics and utensils. In addition, they are taught to present themselves correctly, bearing in mind personal hygiene and to prepare the work table. During the development of the course all of the students have the possibility of carrying out practical jobs, partici-

el nivel primario. La carga horaria se divide en horas de formación técnica y formación sociolaboral, con el fin de reforzar saberes básicos y desarrollar habilidades sociales. De acuerdo a las voces de coordinadores y docentes, la división de cursos por género es una política impuesta por la institución religiosa en la que funciona el Centro. Sin embargo, lejos de renegar de tal imposición, el equipo percibe que, en definitiva, resulta una estrategia efectiva. De este modo, el Centro saca provecho de esa diferenciación para trabajar cuestiones puntuales con un grupo y otro partiendo de la idea de que varones y mujeres necesitan cosas distintas. De este modo, en el Centro 2 es posible reconocer estrategias de intervención propias, que lo tornan un centro muy singular.

En el curso de cocina las alumnas aprenden a elaborar distintas comidas, a manipular alimentos, conocer el buen uso de las herramientas, los electrodomésticos y utensilios. Asimismo, se enseña a presentarse correctamente, teniendo en cuenta la higiene personal, y a preparar la mesa de trabajo. Durante el desarrollo del curso todas las alumnas tienen posibilidad de realizar prácticas laborales, participando de ferias y eventos. En este sentido, el curso incorpora en sus contenidos nociones para planificar y realizar proyectos de servicio, así como el trabajo en equipo.

Lo que se trabaja en las horas de formación sociolaboral (ampliando los lineamientos consensuados) abarca el reforzamiento de nociones básicas vinculadas a la lectoescritura y la matemática. Asimismo, desde la dinámica de trabajo en talleres, se abordan reflexiones y discusiones en torno al valor del trabajo y la construcción de un proyecto ocupacional y de vida. En el centro, estas horas “no técnicas” se fundamentan a partir de las carencias que se reconocen en el grupo poblacional de alumnos/as. La falta de una “cultura del trabajo” (que, en lo concreto, se plasma en la escasa presencia de un empleo asalariado en la dinámica cotidiana familiar y en su incidencia en la organización de horarios y responsabilidades) genera desincentivos al trabajo entre los/as jóvenes y una autopercepción limitada de sus posibilidades futuras. Asimismo, como plantea la cita de la coordinadora sociolaboral más abajo, esta carencia dificulta el proceso de vincularse al

participating in fairs and events. In this sense, the course incorporates notions for planning and carrying out service projects and team work.

What is worked on during the hours of social work training (amplifying the consensualised outlines) deals with the reinforcement of basic notions linked to reading, writing and mathematics. In addition, based on the dynamics of work in workshops, reflection and discussion on the value of employment and the construction of an occupational project and life is dealt with. In the centre, these “non-technical” hours are based on what is recognised as being lacking in the population from which the students come. The lack of a “work ethic” (which is concretely, based on the lack of a salaried job within the daily life of the family and in its incidence within the organisation of schedules and responsibilities. This generates the lack of incentives at work among the young people and a limited self-perception with regard to their future possibilities. In addition, as mentioned by the Socio-occupational Coordinator below, this lack poses a problem in the process seeking employment, for the absence of a “working attitude”, it is even an impediment to the fact of being responsible for fulfilling the need for being present at the courses. Thus, from the perspective of the Centre, the intervention horizon is related to the modification of the value of work.

The lack of an attitude related to work is a problem. For example, you ask the girls, “if you are at an interview, what would you say?” and they remain mute...with me! And we have a relationship...we have been in a workshop on self-esteem together, but no... And you see it also in their absence.... now we give them the telephone number of the centre, I give them my telephone number and we tell them “if you are not coming, you must call me, it is as though you are working and must justify your absence...” and I tell you that there are groups and groups. Last year, at the beginning of the year, it rained one day and nobody came to the cooking class. I go and ask them: “let’s see, why didn’t you all come” “Because it rained...” And I asked them “why do we come when you do not?”, and two of them rose and

empleo por falta de “actitud laboral”, e incluso obstaculiza el hecho de responsabilizarse para cumplir con la asistencia a los cursos. Por eso, desde la perspectiva del Centro, el horizonte de intervención es el de la modificación del valor del trabajo.

La falta de actitud laboral es un problema. Vos les preguntas a las chicas por ejemplo, “si estás en una entrevista ¿qué le decís?” y si se quedan mudas... ¡Conmigo! que se supone que hemos hecho una relación, que venimos de hacer un taller de autoestima, pero no... Y también lo observas en las faltas... ahora le damos de entrada el teléfono del centro, le doy el mío y les decimos “si no venís, me llamás, es como si estuvieses trabajando, si no venís tenés que justificar la falta”... y te digo que hay grupos y grupos. El año pasado, a principio de año, en un día de lluvia no vino nadie en cocina. Yo voy y les pregunto: “a ver ¿por qué no vinieron?” “Porque llovió...” y les pregunté “¿por qué nosotros sí vinimos y ustedes no pueden?”, y dos que se levantaron, no vinieron más al curso, y te digo, que no soy... pero viste hay una cuestión cultural muy medida de no se puede...” (Coordinadora sociolaboral, Centro 2)

En la formación sociolaboral, además, se trabaja el valor del autoempleo y los microemprendimientos. Desde el Centro se asume la dificultad de sus alumnas para poder insertarse en empresas gastronómicas del sector formal (en este sentido, el esfuerzo de colocación de sus egresadas en empresas parece más difuso en este Centro respecto del anterior, que se comprende por los diferentes capitales educativos de sus poblaciones). Así, el Centro 2 incorporó entre sus acciones charlas y actividades vinculadas al emprendedurismo y la economía solidaria. Para ello se vincularon con la Cámara Argentina de la Mediana Empresa, que brinda este tipo de capacitación y que facilita la generación de emprendimientos. Asimismo, el Centro se vincula con organizaciones de la sociedad civil que otorgan microcréditos para facilitar esos proyectos.

Por ejemplo, ahora nos llamaron de uno de los colegios de los barrios y nos dijeron “mi-

left and did not come back to the course and I tell you that I am not ... but you see that there is a cultural question that is very installed that it is not possible...” (Socio-occupational Coordinator, Centre 2)

In socio-occupational training, furthermore, the value of self-employment and small enterprises is worked upon. The centre is comprehensive of the difficulty of its students to insert themselves in gastronomic enterprises in the formal sector (in this sense, the effort of collocation of the graduates in companies is more diffused in this Centre, compared with the First Centre which is explained by the different educational capital of the two populations). Thus, in Centre 2, the schedule includes talks and activities linked to managing a business and a solidarity-based economy. For this they are linked to the Cámara Argentina de la Mediana Empresa, (Argentine Chamber of Medium Enterprises) which offers capacitation and facilitates the generation of enterprises or small business undertakings. In addition, the Centre is linked to the civil society that grants small loans to facilitate these projects.

For example, now we have received calls from one of the schools in the neighbourhood and they told us “look, we know that the girls do things related to cooking and we would like to have a healthy kiosk to sell tasty things at school on Fridays. Can they do it”. So we called some of the students who are trained to do this...and they say they do not have an oven at home, neither do they have a freezer. And here everything is available, the space is available. And on the other hand this training in managing a small business they do not achieve it in one go. The practice of organising one’s work, the framework, schedule, use of resources, planning and all the rest...and it is there then that we are there to support them (Directress, Centro 2)

In this sense, the strategy of Centre 2, linked to producing a subjectivity in the young people disposed to work in small business undertakings, requires working with the importance of generating the “satisfaction in the other” to achieve loyalty of the clients. As

ren, nosotros sabemos que las chicas hacen cosas de cocina, y queremos poner un quiosco saludable para vender los viernes cosas ricas para el colegio, ¿lo pueden hacer?”. Entonces convocamos a algunas alumnas que están capacitadas para hacerlo... que por ahí no tienen horno en la casa, no tienen freezer. Y acá está todo disponible, el espacio está disponible. Y por otro lado se requiere esta formación en emprendimiento que tampoco la logran de un saque. Esa práctica de la organización del trabajo, el marco, horario, utilización de recursos, planificación y todo lo demás... y es ahí entonces donde nosotros les vamos haciendo este soporte (Directora, Centro 2)

En este sentido, la estrategia del Centro 2, vinculada a producir una subjetividad en los y las jóvenes dispuesta al trabajo en microemprendimientos, requiere trabajar la importancia de generar la “satisfacción en el otro” para lograr la fidelización de los clientes. Como hemos planteado, la actividad laboral vinculada a la provisión de servicios plantea este aspecto emocional como rasgo central del trabajo, en tanto el producto final no es solo un objeto material, sino la satisfacción del cliente como consecuencia del mismo.

En el Centro 2 entonces, además de los saberes técnicos, se abordan aspectos actitudinales y emocionales: mayor autonomía, confianza, empoderamiento, actitud de servicio, revalorización del trabajo. Estos saberes son considerados por el Centro como recursos subjetivos en un escenario de dificultades para insertarse en el mercado gastronómico formal con todas las protecciones sociales. De este modo, el Centro promueve, entre las jóvenes, aprendizajes vinculados a la autogestión, la autonomía, la toma de decisiones y riesgos, en un contexto sectorial en donde priman condiciones laborales flexibilizadas, y en donde la generación de emprendimientos propios resulta un camino alternativo.

REFLEXIONES FINALES

En un artículo propio de hace unos años, mostrábamos que las desigualdades juveniles son muchas y los/as jóvenes en situación de vulnerabilidad son los que tienen menores recursos para insertarse en

we have proposed, working, when linked to the provision of services has the emotional as a central trait in the job with regard to the final product which is not only a material object but the satisfaction of the client as a consequence of the same.

In Centre 2 then, in addition to the technical knowledge, attitudinal and emotional aspects are dealt with such as: higher autonomy, confidence, empowerment, attitude with respect to service, revalorisation of the work. This knowledge or know-how is considered by the Centre to be subjective resources in a scenario of difficulties for entering into the formal gastronomic market with all of the social protections. In this way, the Centre promotes, among the youngsters there, learning linked to self-management, autonomy, decision making and risk taking in a sectorial context where flexible working conditions are of the utmost importance, and where the generation of one's own undertakings are the alternative answer.

FINAL REFLECTIONS

In one of my own articles of some years ago, we showed that the inequalities among the young are many and it is mainly those young people with lesser resources who are in vulnerable situations when it comes to inserting themselves in professional trajectories due to being unable to get together a qualifying portfolio. We said also that, faced with this reality, new roles have emerged and also new institutions that are intermediaries in the process of transition towards working. They take on a fundamental role when they make explicit their considerable knowledge that must be acquired and mobilised by these youngsters to take on the structure of available opportunities in a determined society in the best possible way (Jacinto and Millenaar, 2012). Seeking to problematize these ideas, and with a sectorial perspective as proposed in this article, we proposed showing the “adjustment” between demand for knowledge or know-how and what was on offer of this knowledge, from specific institutions, situationally analysing their particular intervention contexts. We sustain here that the possibility to enter into a particular activity in a sector permits the recognition in which way and with what expectations specific knowledge is outlined according to the spe-

trayectorias de acumulación calificante. Decíamos también que, ante esta realidad, han emergido nuevos roles y nuevas instituciones que están intermediendo en el proceso de transición laboral. Ellas cubren un papel fundamental cuando explicitan los muchos saberes que deben ser adquiridos y movilizadas por los/as jóvenes para apropiarse, del mejor modo posible, de la estructura de oportunidades disponibles en una determinada sociedad (Jacinto y Millenaar, 2012).

Buscando problematizar aquellas ideas, y desde la mirada sectorial propuesta en este artículo, nos propusimos mostrar el “ajuste” entre la demanda de saberes y el ofrecimiento de los mismos, desde instituciones puntuales, analizadas de forma situada en sus particulares contextos de intervención. Sostenemos aquí que la posibilidad de adentrarse en un sector de actividad en particular permite reconocer de qué manera y con qué expectativas son delineados saberes específicos de acuerdo a las características propias de los puestos de trabajo. En el caso del conjunto del sector servicios, los saberes “inmateriales” (es decir, aquellos que involucran aspectos del saber ser y el saber hacer en situación) se vuelven centrales, porque se trata de tareas que tienen el objetivo de “agradar” al cliente y generarle bienestar al momento de ofrecer el servicio. En el caso de la gastronomía, siguiendo lo que plantea Hochschild, no se trata de saber cocinar y saber servir un plato, sino de garantizar un momento de bienestar en el comensal: se trata de servir y agradar.

Las normas de competencia y marcos de referencia analizados (generados en el ámbito del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Educación) evidencian el explicitación de estos saberes pertinentes para el sector de la gastronomía. Los perfiles profesionales de mozos/camareros y cocineros fueron acordados desde un consenso tripartito que involucró reuniones entre el sector empresario, sindical y gubernamental. Al analizar los documentos de ambos ministerios –que, en definitiva, a pesar del léxico empleado, evidencian más similitudes que diferencias- se logra identificar el lugar preponderante que adquieren, entre los contenidos generales, los saberes “actitudinales”: saber comportarse, comunicarse, resolver conflictos y generar procesos per-

cial characteristics pertaining to the job positions. In the case of the set of sector services, “immaterial” knowledge (which involves aspects of knowing how to be and what to do in a situation) become central, because it is all about tasks that have the aim of “pleasing” the client and generating wellbeing at the moment when the service is offered. In the case of gastronomy, following Hochschild’s approach, it is not a question of knowing to cook and knowing to serve a plate but instead knowing to guarantee a moment of wellbeing at the diner: it is a question of serving and pleasing.

The analysed competency norms and reference frames (generated in the area of the Ministries of Labour and Education) show evidence of the explicitation of knowledge that is pertinent to the gastronomy sector. The professional profiles of waiters and cooks were accorded from a tripartite consensus that involved reunions between the entrepreneurial, trade union and government sectors. When analysing the documents of both ministries, which, definitely, despite the lexicon used, show more similarities than differences- leads to the identifying the preponderant place acquired between the general contents and “attitudinal” knowledge: knowing how to behave, communicate, resolve conflicts and generate permanent processes of improvement in the carrying out of tasks.

Following this approach, we can say that both centres show that, in training in gastronomy, the “immaterial” knowledge occupy a central place and both places make an effort to make this knowledge explicit in the classes given. In Centre 1 we have seen how attitudinal and behavioural knowledge is made explicit. The value of formal employment is imparted to the students and this also involves learning to accept “the rules of the game” of these professions. In other words, they seek young people who adapt themselves to the flexible work conditions. In Centre 2, we recognise the relevant role of working with the subjectivities of the students in relation to the construction of an occupational project and their life. The centre promotes the valorisation of self-employment and the generating of entrepreneurship based on a concept of solidary economy, dealing with the value of taking risks and facing challenges. However, this

manentes de mejora en el desarrollo de las tareas. Siguiendo este planteo, podemos decir que ambos centros muestran que, en la formación en gastronomía, los saberes “inmateriales” ocupan un lugar central y ambos realizan un esfuerzo por hacer explícitos esos saberes en las clases que imparten. En el Centro 1 hemos visto cómo se explicitan saberes actitudinales y de comportamiento. Se trabaja con los jóvenes el valor del empleo formal, que involucra también, aprender a aceptar “las reglas del juego” de esos empleos. En otras palabras: se busca que los y las jóvenes se adecúen a condiciones laborales flexibles. En el Centro 2, reconocimos el papel relevante que tiene el trabajo en las subjetividades de las estudiantes en relación a la construcción de un proyecto ocupacional y de vida. El centro promueve la valoración del autoempleo y la generación de emprendimientos, desde una concepción de economía solidaria, abordando el valor de asumir riesgos y desafíos. No obstante, este abordaje parece devenir de las dificultades que se reconocen a la hora de insertarse en puestos de trabajo formales. De algún modo, el autoempleo emerge como la única opción frente a la imposible inserción laboral formal.

En efecto, el artículo muestra cómo las propuestas de formación de los Centros abordan el trabajo emocional del que habla Hochschild (con dinámicas y didácticas innovadoras, por fuera de las relaciones de enseñanza clásicas). Asimismo, también muestra el esfuerzo que se realiza para lograr producir “ajustes” entre las expectativas juveniles y las condiciones reales de trabajo en el sector de la gastronomía, que presenta características de alta flexibilidad, a la vez que restricciones a la inserción laboral en la formalidad. Desde allí se comprende la búsqueda de alternativas de inserción de la mano del autoempleo y los emprendimientos.

Respecto de ello, es importante decir que en esos ajustes no solo se perciben estrategias de disciplinamiento en función de las exigencias del mercado de trabajo, sino procesos de subjetivación potentes en los y las estudiantes que se forman para trabajar, habilitándoles el encuentro de caminos hacia la inserción laboral. Porque no hay que olvidar la “doble verdad del trabajo” de la que habla Bourdieu (1996): el acto de trabajar, si bien se vincula con la alienación, es también y al mismo tiempo, para el

confrontation appears to become one of the difficulties that is recognised at the time of insertion to work posts in formal jobs. In some way, self-employment appears as the only option when confronting the impossible insertion into formal employment.

Indeed, the article shows how training proposals of the Centres approach the emotional work which Hochschild mentions (with innovative dynamics and didactics, from beyond the relationships of classical teaching). In addition, it also shows the effort that is made to achieve the production of “adjustments” between the juvenile expectations and the real working conditions in the gastronomy sector that presents characteristics of high flexibility at the same time as restrictions to the insertion into working with formality. Thus the search for alternatives for insertion to self-employment and enterprises can be understood.

With regard to this, it is important to say that in these adjustments, not only disciplining strategies are perceived in function with the exigencies of the job market but processes of potent subjectivisation in the students who are being trained to work, enabling them to encounter their path to insertion in the world of employment. Because it must not be forgotten the “double truth of work” mentioned by Bourdieu (1996): the act of working, while being linked with alienation, is also, at the same time, for the subject, the means for her/his expansion, self-realisation and also social inclusion.

sujeto, el ámbito de su expansión, autorrealización y también inclusión social.

Bibliografía

- Aronson, Perla. (2007). "El retorno de la teoría del capital humano", *Fundamentos en Humanidades*, Vol VIII, N°2, Universidad Nacional de San Luis, pp. 9-26
- Bantes, Inge (1991) "Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity", *International Studies in Sociology of Education*, No. 1, pp. 225-243.
- Boltanski, Luc y Eve Chiapello (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- Bourdieu, Pierre (1996) "La double vérité du travail", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 114, N° 1, pp. 89-90.
- Catalano, Ana María et al. (2004). *Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*, en Programa de formación y certificación de competencias laborales, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- De la Garza Toledo, Enrique (2010) "Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico", México, Anthropos/uam-Iztapalapa. Cuadernos A, Temas de Innovación Social, 33.
- Drolas, Ana. (2010). "Los sindicatos frente a la política de competencias. Aportes para un debate necesario", *Revista Theomai, Estudios sobre Sociedad y Desarrollo*, N° 21, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 62-75.
- Millenaar, Verónica (2011) "Tensionamientos individuales en un mundo colectivizado. Las trayectorias laborales en la era de las competencias", en FIGARI, Claudia et al. (Comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*, Buenos Aires, Ciccus-Ceil-Piette, pp. 43-64
- Figari, Claudia, Spinosa, Martín y Testa, Juan

(2011) (Comp.) Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización, Buenos Aires, Ediciones Ciccus

- Garazi, Débora (2018). "Trabajar con y para otros: Algunos aspectos de un trabajo de servicios personales: el sector hotelero de Mar del Plata en la segunda mitad del siglo XX". *Estudios del trabajo*, (55), 60-87

- Gorban, Debora y tizziani, Annia (2018) "Las ocupaciones en los servicios de limpieza y de estética: algunas pistas para reflexionar en torno de la movilidad laboral de las mujeres de sectores populares en Argentina", *Revista Internacional de Organizaciones*, (20) pp. 81-102.

- Hochschild, Arlie. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.

- Millenaar, Verónica (2008) *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires, Katz Editores.

- Jacinto, Claudia. (2015) "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, N° 148, México, D.F., IISUE-UNAM, pp. 120-137.

- Jacinto, Claudia y Millenaar Verónica (2012) "Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina", *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. XVII, N° 52, México D.F., COMIE, pp. 141-166.

- Millenaar, Verónica (2017) *Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Millenaar, Verónica (2018). "Servir y agradar. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía".

En Jacinto, C. (coord.). El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Millenaar, Verónica (2019) “¿Un acto de amor? Género y saberes emocionales en la formación laboral orientada a la estética”. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, N° 38/39, pp. 29-57

- Novick, Marta (2022) Tecnología y digitalización: el desafío sindical, aportes de FES Argentina al sindicalismo del Siglo XXI, Dossier especial, Friedrich Ebert Stiftung

OIT (2019) Trabajar para un futuro más prometedor. Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo. Ginebra, OIT

- Riquelme, Graciela y Herger Natalia (2001) “Acceso a la educación y formación para el trabajo: quienes y que tipo de curso”, en V Congreso de Estudios del Trabajo de ASET. Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

- Skeggs, Beverly (2019 [1997]), Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares, Buenos Aires, Ediciones UNGS.

- Spinosa, Martín. (2003). “El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación. Apuntes para pensar la Relación educación y trabajo”, Jornadas de Carreras de Profesorado y Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

- Millenaar, Verónica (2006). “Los saberes y el trabajo”, Anales de la educación común, Tercer siglo, Año 2, número 5, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, pp. 164 -173.

- Millenaar, Verónica (2011). “Transformaciones en el saber técnico”, en FIGARI, Claudia, Martín Spinosa y Juan Testa (Comp.): Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, pp. 65-88.

- Stroobants, Marcelle (1999). “Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre

los saberes en el trabajo”, en Calificaciones & Empleo, N° 21, CEIL- Piette/Céreq.

- Tanguy, Lucie (2001). “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia”, en De La Garza Toledo, Enrique y Julio neffa (Comps.) El futuro del trabajo. El trabajo del futuro, Buenos Aires, CLACSO-Trabajo y Sociedad, pp 11- 31

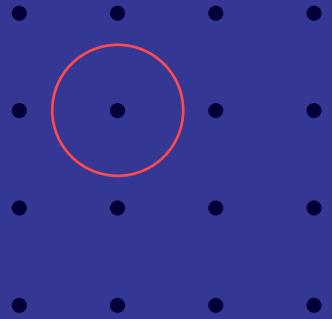
FUENTES DE INFORMACIÓN

- RFIETP - Área de Gestión de la Información - INET - Ministerio de Educación de la Nación - Año 2021 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011), Resolución 149/11. Anexo IX y X Marco de referencia para la definición de ofertas formativas y los procesos de homologación de certificaciones, Ministerio de Educación.

- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (2009) Hotelería y gastronomía. Estado de situación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Buenos Aires, Ministerio de Educación

- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2009a) Normas de competencia laboral. Mozo, Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, Secretaría de Empleo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

- MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2009b) Normas de competencia laboral. Cocinero, Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional, Secretaría de Empleo, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.



uader.com.ar

